



Early Journal Content on JSTOR, Free to Anyone in the World

This article is one of nearly 500,000 scholarly works digitized and made freely available to everyone in the world by JSTOR.

Known as the Early Journal Content, this set of works include research articles, news, letters, and other writings published in more than 200 of the oldest leading academic journals. The works date from the mid-seventeenth to the early twentieth centuries.

We encourage people to read and share the Early Journal Content openly and to tell others that this resource exists. People may post this content online or redistribute in any way for non-commercial purposes.

Read more about Early Journal Content at <http://about.jstor.org/participate-jstor/individuals/early-journal-content>.

JSTOR is a digital library of academic journals, books, and primary source objects. JSTOR helps people discover, use, and build upon a wide range of content through a powerful research and teaching platform, and preserves this content for future generations. JSTOR is part of ITHAKA, a not-for-profit organization that also includes Ithaka S+R and Portico. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Elijah W. Bagster - Collins (Adjunct Professor of German in Teachers' College, Columbia University), *The Teaching of German in Secondary Schools*. New York, The Columbia University Press, 1904. 232 pp., 8. Cloth, \$1.50.*

Der reiche Stoff dieses mit sichtlicher Liebe zur Sache geschriebenen, gründlich durchdachten und durchweg anregenden Buches gliedert sich in eine kurze Einleitung (Reformbewegung in Amerika, Reformbewegung in Deutschland, Quousque Tandem, das lebende Wort, neue Elemente in der Reform) und zehn Kapitel: I. The Value of German. II. Aim of a Course. III. Pronunciation. IV. Work in Speaking. V. Grammar. VI. Written Exercises. VII. Composition. VIII. Reading. IX. Translation. X. Vocabulary. Ein Anhang bringt auf neun Seiten eine umsichtig ausgewählte, reichhaltige Bibliographie, auf die in zahlreichen Anmerkungen unter dem Texte verwiesen wird.

Wir haben es in Prof. Bagster-Collins' Werk mit einem wohl gelungenen Versuche zu tun, die Methodik des deutschen Unterrichtsbetriebs unter den besonderen Umständen unserer amerikanischen Sekundärschulen darzustellen. Kein Lehrer wird das Buch ohne nachhaltigen Nutzen aus der Hand legen; ganz besonders aber wünschte ich es in den Händen eines jeden Neulings, dem es manchen Fehlgriff, manche bittere Enttäuschung ersparen wird, und eines jeden, der sich auf den Beruf eines Lehrers des Deutschen vorbereitet; diesem

wird es für die Einrichtung seiner Studien von vornherein manchen schätzbaren Wink geben; und wenn es den und jenen durch den klaren Beweis, dass die Vorbereitung auf diesen Beruf kein Sonntagnachmittagsvergnügen ist, zur Wahl einer anderen Lebensarbeit veranlasst, so halte ich auch das für ein durchaus dankenswertes Ergebnis.

Bei einem so vielgestaltigen Stoffe sind Meinungsverschiedenheiten im einzelnen unausbleiblich; es will schon viel heißen, wenn man nicht gezwungen ist, ganze Kapitel in Bausch und Bogen zu verurteilen, was aber die besonnene Ausführung und der ruhige Vortrag selbst einem auf völlig anderem Standpunkte stehenden Lehrer schwer machen dürften. Auf einzelne Kapitel näher einzugehen behalte ich mir auf später vor. Im folgenden möchte ich einstweilen nur einige besonders bemerkenswerte Ergebnisse kurz hervorheben sowie mehreres berühren, worin ich dem Verfasser mehr oder weniger widersprechen muss.

Bei der Darstellung des Wertes des fremdsprachlichen Studiums, um zunächst eine Kleinigkeit zu erwähnen, hätte ich den praktischen Wert zuletzt genannt (S. 6). Wie der Verfasser später ausführt, kommt doch nur ein kleiner Bruchteil der Zöglinge der Sekundärschulen dazu, später einmal die fremde Sprache gebrauchen zu müssen; und von diesen bringt es wieder nur eine verschwindende Anzahl soweit, die Fremdsprache praktisch gebrauchen zu können. Die vielen aber, die dies Ziel erreichen möchten und dazu nicht imstande sind, werden dem Unterricht die Schuld beimessen, wenn ihnen nicht rechtzeitig (natürlich nicht in theoretischen Vorträgen) klargemacht wird, was der fremdsprachliche Unterricht in erster und letzter Linie bezweckt, und dass die Sekundärschule vorab Bildungs- und nicht Fachschule ist. Trotz alledem behalten die Sprechübungen in der Fremdsprache ihren hervorragenden Wert; je mehr Zeit der Lehrer dafür gewinnen kann, desto besser; und ich möchte zu den auf S. 23—24 hiezu angeführten

* Die Besprechung dieses Buches erscheint hier unliebsam verspätet und viel kürzer als ursprünglich geplant und ausgeführt. Das Manuskript meiner ersten Rezension ist mir im Februar d. J. nebst anderem handschriftlichen Material auf der Reise nach Europa beim Brande des Brevoort-Hotels in Chicago verloren gegangen; ein Exemplar des Werkes aber stand mir erst nach meiner Rückkehr wieder zur Verfügung.

(Gründen noch die gar nicht hoch genug anzuschlagende Wichtigkeit der Erweckung des Kraftgefühls nennen, das dem Schüler mehr als alles andere Liebe zum Unterricht einflößt und ihn am schnellsten von seinen Fortschritten überzeugt. Ja ich möchte behaupten, dass schon diesem Kraftgefühl zuliebe — aber auch weil man meiner Ansicht nach eine Fremdsprache beim Hören nur dann verstehen kann, wenn man sie selbst etwas, sei es auch noch so unvollkommen, spricht, — die Sprechübungen auch dann noch beibehalten werden müssten, wenn der neusprachliche Unterricht auf Grund solch radikaler Forderungen umgestaltet würde, wie sie Uhlmayr-Nürnberg auf dem ersten schulhygienischen Kongress (vgl. Neuere Sprachen, Band VII, S. 257—272, und diese Zeitschrift, Bd. V, 1904, S. 341 f.) vertreten hat. Womit aber ja nicht gesagt sein soll, dass das Sprechen anders denn als Mittel zum Zweck aufgefasst werden dürfe! — Ein Mittel, das die Lust an den Sprechübungen ausserordentlich fördert, und das ich seit Jahren den Studierenden immer wieder dringend empfehle, das ich aber in dem vorliegenden Werke nirgends erwähnt finde, ist das, dass es sich der Lernende zur Regel macht, nicht nur die tägliche Lektion bei der Vorbereitung jeweils laut zu lesen, sondern auch ausserdem tagtäglich, auch während der Ferien, wenn auch nur fünf Minuten auf lautes, ausdrucksvolles Lesen entweder schon durchgenommenen oder neuen Stoffes zu verwenden; besonders eignen sich dazu moderne Dramen, auch deutsche Zeitungen u. dgl.

Sehr gut sind die Ausführungen des Verfassers über den Wert des fremdsprachlichen Studiums zur richtigen Schätzung fremden Volkstums, zur Förderung des Völkerverständnisses (S. 11 bis 12). Prof. Bagster-Collins knüpft hier an die schönen Worte Stephan Waetzolds an, die im letzten Dezemberheft dieser Zeitschrift in dem Aufsatz „Land und Leute“ im Auszug wiedergegeben sind.

S. 25 ist die Rede von den ganz verschiedenen Bedingungen des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland und Amerika; dazu vergleiche man auch Kap. IV des Buches. Was überzeugte Anhänger der deutschen Reform hierzulande leider so oft vergessen, ist dass unsere Sekundärschüler durchschnittlich erst mit vierzehn, die meisten eigentlich erst mit sechzehn Jahren das Erlernen einer lebenden Fremdsprache beginnen.

Wenn der Verfasser auf S. 27 ff. als den naturgemässen Lehrer für Amerikaner einen geborenen Amerikaner verlangt, so wäre es ungerecht und lächerlich, ihm da im Prinzip widersprechen zu wollen. Andererseits könnte aber auch an Mittelschulen ein tüchtiger, taktvoller Ausländer, nicht trotzdem, sondern eben weil er Ausländer ist, die besten Unterrichts- und zugleich die besten Erziehungsergebnisse erzielen; im allgemeinen dürfte freilich die Erfahrung lehren, dass der Deutsche am besten an der Elementarschule und an College und Universität arbeitet. Einer der Gründe, die gegen Deutsche als Lehrer an amerikanischen Mittelschulen angeführt werden, scheint mir unrichtig und übertrieben, nämlich die Kenntnis bzw. Unkenntnis des Englischen; sicherlich ein wichtiger Punkt. Die Ausführungen des Verfassers treffen eigentlich nur auf solche Deutsche zu, die direkt aus Deutschland hierher verpflanzt werden. Dass auch schon mancher, der sich jahrelang im Lande aufgehalten hat, durch einen gelegentlichen groben Schnitzer belustigt oder angestossen hat, wäre auch nicht abzuleugnen. Auch die Aussprache lässt oft viel zu wünschen übrig, und derartige Dinge sollen hier gewiss nicht verteidigt werden. Aber beim Übersetzen, will mir scheinen, lassen viele Lehrer, deren Muttersprache das Englische ist, öfter mangelhaftes Englisch unbeanstanden, als Deutsche das — schon aus leicht begreiflichen Gründen — zu tun geneigt sind. Doch kann ich hier, wie jeder Einzelne, nur aus persönlicher Erfahrung sprechen, und persönliche Erfahrungen soll man nicht verallgemeinern.

Dass Prof. Bagster-Collins vom Lehrer des Deutschen auch sprachgeschichtliche Vorbildung verlangt (S. 33), begrüsse ich mit Freuden; denn leider ist das bei der Vorbildung vieler unserer Lehrer ein wunder Punkt; und um etwas ordentlich zu verstehen, wie es ist, muss man doch wissen, wie es geworden ist. Die Gefahr, dass der so vorgebildete Lehrer dann in der Sekundärschule seine sprachgeschichtlichen Kenntnisse könnte an den Mann bringen wollen, ist gering und sollte sicherlich gegenüber dem grossen Gewinn, den er aus seinen sprachgeschichtlichen Studien zieht, nicht in Anschlag kommen. Mit demselben Rechte wird vom Verfasser auch gute Kenntnis der deutschen Geschichte verlangt.

Zum Kapitel über die Aussprache wäre zu bemerken, dass die Einigung in der Aussprache doch wohl schneller er-

folgen wird, als der Verfasser (S. 42) anzunehmen scheint; dafür werden der überwiegende Einfluss Berlins und die unaufhaltsam um sich greifende Verpreussung im politischen Leben Deutschlands schon sorgen. Vom wissenschaftlichen Standpunkt wäre hier auch Braunes bedeutsame Heidelberger Rektoratsrede zu nennen, die in dem Satze „Her mit dem Schriftbild!“ gipfelt. Die hannöversche Aussprache (S. 45) dürfte, da auch hiezulande der alte Aberglaube von ihrer besonderen Vorzüglichkeit nicht umzubringen ist, schärfer verurteilt werden. — Den Tonfall der Fremdsprache wird der Lehrer seinen Schülern mündlich viel besser beizubringen vermögen als der für diesen Zweck auf S. 51 empfohlene Phonograph vulgo Blechschwätzer. So wenig die grauenhaften Gurgeltöne des Instrumentes mir die menschliche Sprache ersetzen können, so wenig hat mich noch eine Vorführung davon überzeugt, dass man daraus den ungekünstelten Tonfall der Rede lernen könne. — Zur Erlernung der Aussprache des ich-Lautes empfiehlt Hempl neuerdings, von geflüstertem englischem 'ye' oder 'he' (anstatt 'key') auszugehen, ein abgekürztes und bequemes Verfahren, das vorzügliche Resultate liefert. Hier wäre auch der von Herrn Prof. Grummann erfundene sinnreiche kleine Apparat zu erwähnen, der zur mechanischen Aneignung des Lautes sowie zur Erlernung des ö und ü dienen soll, den ich soweit jedoch nicht aus eigener Anschauung und Probe, sondern nur aus einer Beschreibung kenne.

Wenn der Verfasser (S. 101 f.) verlangt, dass der Unterricht in der Grammatik in der Muttersprache des Schülers geschehe, so wird man ihm mit vollem Herzen beipflichten. Für höhere Klassen wird vom Gebrauche einer in deutscher Sprache abgefassten Grammatik nicht abgeraten. Aber auch hier würde ich entschieden eine englische vorziehen; erstens weil die deutsche Grammatik auch für Vorgerückte der Schwierigkeiten immer noch genug bietet, die man nicht leichtfertig durch die stark technische Sprache der Grammatik zu vermehren trachten sollte; zweitens weil es wenig Sinn hätte, etwa die Elemente deutsch, die Feinheiten aber englisch zu lehren; drittens weil bei Anwendung der internationalen Terminologie — für die deutsche kann ich mich nie und nimmer begeistern — die Menge der verschiedenen Pluralendungen (man denke an Kasus, Modi, Genera, Tempora, deren Singulare alle auf —us ausgehen; an

Doppelformen wie Partizipia und Partizipien, Adjektiva und Adjektive, Verba und Verben, u. s. w.) die Schüler ohne Vorbildung im Lateinischen ausserordentlich verwirren muss. — Was nun das Auswendiglernen und Hersagen der grammatischen Regeln anbelangt, einerlei ob in der Muttersprache des Schülers oder in der Fremdsprache, so wird heute gewiss kein Einsichtiger mehr das geistlose Verfahren von ehedem befürworten, nach dem man noch als Primaner ganze Seiten von Ellendt-Seyffert samt den zugehörigen Beispielen herunterrasseln musste. Wenn aber die Regel ordentlich aus dem Beispiel entwickelt und des Schülers lebendiger Besitz, kein toter Gedächtnisballast ist, so sehe ich nicht ein, warum der Schüler nicht angehalten werden sollte, eine Regel in wohlgesetzter Form — nicht notwendigerweise in den Worten seines Lehrbuches — etwa als Erklärung eines Beispiels in der Lektüre oder bei der Richtigstellung eines Fehlers in der Klasse, geben zu können. Meine eigene Erfahrung hat mich belehrt, dass Schüler, die das tun können, fast durchweg auch im mündlichen Gebrauche der Sprache sich rühmlich hervortaten, bei sonst gleicher Befähigung und Vorbereitung.

Dass in den amerikanischen Schulen so viel englische Geschichte gelehrt wird, betrachtet Prof. Bagster-Collins (S. 171) als Grund, dass dem Schüler nicht auch noch deutsche Geschichte zugemutet und geschichtliche Lektüre gewählt werden solle. Mir will es vorkommen, als ob man eben deswegen sich im deutschen Unterricht etwas eingehender mit deutscher Geschichte beschäftigen sollte, um ein Gegengewicht zu schaffen und Einseitigkeit in der Auffassung zu verhüten. Leider fehlt es soweit ganz und gar an passenden Büchern, die beide Zwecke — interessante Lektüre und geschichtliche Belehrung — verbinden. Warum sich überhaupt im deutschen Unterrichte hiezulande nicht weit mehr mit Realien beschäftigen, wie es in Deutschland üblich ist (S. 175)? Sind die europäischen Länder eines solchen Studiums nicht wert? Soweit wie in Deutschland braucht man ja nicht zu gehen; aber es wäre doch endlich Zeit, dass sich die Hochflut belletristischer Textbücher ein wenig verlief. Ich halte es hier mit den in dem Aufsätze „Land und Leute“ (P. M., Dezember 1904) ausgesprochenen Ansichten.

Technisches Deutsch wird auf S. 173 auf der Mittelschule mit Recht verwor-

fen. Die Mittelschule ist Bildungs-, nicht Fachschule.

In der Frage, ob die zu lesenden Texte mit Spezialvokabularen auszustatten seien oder nicht, spricht sich der Verfasser (S. 178/9) zu Gunsten der ersteren aus. Auch hier stimme ich ihm gerne bei. Der so oft gegebene Grund, die Schüler lernten dann das Wörterbuch nicht gebrauchen, steht meines Erachtens auf schwachen Füßen; das wäre erst noch zu beweisen. Ein Spezialwörterbuch erspart dem Schüler viel Zeit, die er anderswie nutzbringender anwenden kann; auch ist es insofern einem grösseren Wörterbuch vorzuziehen, als es viele Wörter, Zusammensetzungen, besondere Wortbedeutungen enthalten kann, die die gewöhnlichen Schulwörterbücher, deren Anschaffung man auch dem Minderbemittelten zumuten darf, so gut wie nie bringen. Noch schwächer ist der zweite Einwurf, solche Spezialvokabularen seien meistens sehr schlecht gemacht. Aus demselben Grunde hätte man da vor noch gar nicht so langer Zeit Textausgaben mit Anmerkungen verwerfen und solche ohne Erläuterungen gebrauchen müssen. Verlangt muss billigerweise von einem Spezialvokabular werden, dass es erstens — und zwar an erster Stelle — die gewöhnliche Wortbedeutung gebe, zweitens — wenn nötig mit zahlenmässiger Angabe der Stellen — die spezifischen Bedeutungen einschliesslich Nebensinn und Gefühlswert der Wörter. Darum müssen solche Vokabularen zu poetischen Texten ganz besonders sorgfältig hergestellt werden. Denn selbst wenn man — was ich nicht im entferntesten befürworten möchte! — dem Durchschnittsschüler auch nur eine leidliche Übertragung zumutet, sollte man es wenigstens dem strebsamen ermöglichen, ohne andere Hilfsmittel eine sehr gute zu liefern. Ist ein solches Vokabular nach den hier aufgestellten Forderungen ausgearbeitet, so würde ich dem Schüler sogar sehr häufige, nicht möglichst seltene Benutzung anraten.

Der Übersetzung im allgemeinen ist der Verfasser nicht sonderlich hold (vgl. S. 192). Aber wenn auch das Unterrichtsziel natürlich das sein muss, dass der Schüler deutsch lesen und ohne irgend welche Zuhilfenahme der Muttersprache verstehen lernt, so scheint es mir doch bedenklich, selbst auf der höchsten Stufe das Übersetzen in die Muttersprache ganz einzustellen (S. 199). Wann kann dies überhaupt ohne Gefahr geschehen? Jedenfalls müsste

das jeder Lehrer für jeden einzelnen Fall besonders entscheiden.

Druckfehler habe ich mir folgende angemerkt: S. 16, Z. 9 v. u. lies language; S. 44, Z. 5 v. o. lies Innsbruck; Z. 10. v. u. lies ostmitteldeutscher; S. 57, Z. 11 v. o. lies guttural; S. 63, Z. 11. v. o. lies Kameraden. Vietors Kampfruf ist nicht vor dreissig, sondern vor zwanzig Jahren zuerst erschollen (z. S. 150, Z. 11 v. o.).

Univ. of Wis.

E. C. Roedder.

Die Praxis des Rechtschreibeunterrichts auf phonetischer Grundlage. Vollständiger Lehrgang in Unterrichtsbeispielen nebst Diktaten in Aufsatzform. Von Ernst Lüttge. Preis M. 2.40, geb. M. 3. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1905. 8vo. 218 Seiten.

Wenige Gebiete des deutschen Sprachunterrichts haben in den letzten Jahren so viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen als der Rechtschreibeunterricht.

Die Methodiker haben sich in zwei Hauptlager geschieden. Auf der einen Seite stehen die „Schriftmethodiker“, die mehr oder weniger auf Lay fussen. Lay hat in seinem „Führer durch den Rechtschreibeunterricht“ folgende Ergebnissätze niedergelegt: „Das Schriftbild ist dem Klangbild um das zwei- bis dreifache überlegen“, und „das Abschreiben ist das beste orthographische Übungsmittel.“

Dass das Schriftbild für die Orthographie sehr wichtig ist, haben übrigens vor Lay schon andere ausgesprochen. Es ist das ein seit langem von allen einsichtsvollen Pädagogen anerkannter Grundsatz. So sagt, um nur einen Pädagogen anzuführen, Dittes in seiner „Erziehungslehre“: „Dass die Wahrnehmungen des Gesichtssinnes vollständiger beharren, als die des Gehörsinnes, lehrt die allgemeine Erfahrung. Weiss doch jeder Lehrer, dass z. B. die Orthographie besser befestigt wird durch Darstellung des Wortbildes als durch Vorsprechen der Laute oder Buchstaben.“

Lüttge wendet sich in seiner „Praxis“ aber dagegen, das Auge ausschliesslich beim Rechtschreiben in Anspruch zu nehmen; er behauptet, dass das Auge die Wortbilder beim Lesen immer nur in ihrer Totalität erfasse, ohne die Buchstaben alle einzeln zum Bewusstsein zu bringen. Zum Beweise dafür führt er an, dass bei Korrekturen Druckfehler leicht übersehen werden,